

## Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school

Sónia Abreu

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)*

soniagomesabreu@gmail.com

Feliciano Veiga

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt

### Resumo

A investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem documentado associações entre este construto multidimensional e fatores de natureza contextual. Assumindo a família um papel crucial no desenvolvimento psicossocial dos alunos, o presente estudo procurou responder ao seguinte **Problema de Investigação:** *Quais as oscilações nos índices do EAE, em função de variáveis familiares específicas – coesão familiar, situação laboral, habilitações literárias, perceção dos estilos de autoridade, e perceção de apoio dos pais?* O estudo, de natureza quantitativa, incidiu sobre uma amostra constituída por 685 alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos, de escolas de diversas zonas do país. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram: a “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”, a “Escala de Perceção de Apoio dos Pais”, e um conjunto de perguntas acerca da família, com o objetivo de recolha de informação acerca das variáveis consideradas. Os resultados vão ao encontro de investigações congêneres, apontando para diferenças significativas no EAE, favoráveis, em termos gerais, aos alunos com pais empregados, não divorciados e compreensivos. A análise dos resultados revelou ainda correlações significativas entre o EAE e as variáveis:

habilitações literárias e perceção de apoio dos pais. Na mesma linha de anteriores estudos, os resultados obtidos vão no sentido da influência de variáveis familiares sobre o EAE, sugerindo implicações específicas para a intervenção educativa, a considerar tanto pelos pais, como pelos profissionais da área educativa.

**Palavras-chave:** Envolvimento dos alunos na escola, família, fatores familiares.

## Abstract

The research on student engagement in school (SES) has shown associations between this multidimensional construct and contextual factors. Assuming that family plays a key role in the individual's psychosocial development, the present study is focused on the following **Research Problem:** *What are the variations in SES, according to the following specific family variables: family cohesion, parents' employment situation, parents' educational level, perceived parental authority style, and perceived parental support?* A quantitative study was conducted with 685 students from the 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades attending schools from various geographical regions of the country. Data collection resorted to the following instruments: "Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola", "Escala de Perceção de Apoio dos Pais", and a set of questions, family related, relevant for the variables under study. The results reveal that students with employed, non-divorced and understanding parents have significantly higher SES. A significant correlation was found between SES and the variables: parents' educational level and perceived parents' support. In the same line as previous studies, these results showed that the family variables plays a key role in SES, suggesting implications for education intervention, to be considered by parents and education professionals.

**Keywords:** Students engagement in school, family, family factors.

## 1. Introdução

Embora o interesse pelo estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) tenha vindo a intensificar-se nos últimos anos (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Veiga, 2011), é possível encontrar lacunas a respeito, tanto da sua conceptualização e avaliação (Jimerson, Campos, & Grief, 2003; Veiga, 2013),

como da sua relação com variáveis do contexto familiar (Bempechat & Shernoff, 2012). Semelhantes razões concorreram para a realização do presente estudo, o qual se deixa contextualizar no âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE- CED/114362/2009), da autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal, e que conta com a colaboração de uma vasta equipa de investigadores e professores universitários do país (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012). Caracterizando o EAE como um metaconstruto que congrega dimensões específicas e interligadas - comportamental, cognitiva, afetiva e agenciativa (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2013) - e tratando-se de um estado altamente influenciável por fatores de ordem contextual (Lam et al., 2012; Wentzel, 2012), fará sentido investigar quais os fatores familiares que se lhe associam.

### **1.1 Enquadramento Conceptual**

A influência que a família exerce sobre a aprendizagem dos alunos encontra-se amplamente documentada (Reschly & Christenson, 2012). A investigação havida tem apontado para relações de diversos fatores familiares, tais como: o nível sociocultural, o nível socioeconómico, a estrutura familiar, o envolvimento e apoio da família, os estilos de autoridade dos pais, as práticas parentais, com o desempenho académico e o EAE (Bradley & Corwyn, 2002; Lamborn, Brown, Mounts, & Steinberg, 1992; Wang & Eccles, 2012; Woolley & Bowen, 2007). Alguns estudos registam associações entre a situação laboral dos pais (desemprego vs emprego) e o sucesso escolar dos filhos (Gutman & Eccles, 1999; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011), reunindo consenso generalizado a ideia de que esta característica socioeconómica condiciona a mobilização dos recursos necessários às trajetórias desenvolvimentais e escolares dos filhos, o clima emocional vivido na família, ou ainda, a qualidade da relação entre pais e filhos (Conger & Donnellan, 2007; Crouter, 2006; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011); sugerindo-se a existência de variáveis mediadoras na relação entre a situação laboral dos pais e o EAE, como o nível de habilitações literárias e os estilos de autoridade dos pais (Conger & Donnellan, 2007; Stevens & Schaller, 2011). No âmbito da investigação sobre os estilos de autoridade parental, são diversos os estudos a concluir que, comparativamente a outros grupos de pertença, os filhos com pais democráticos (ou compreensivos) tendem a revelar um bom desenvolvimento psicossocial, melhor desempenho cognitivo e

escolar, menos problemas comportamentais e maior envolvimento na escola (Abreu, Veiga, Antunes, & Ferreira, 2006; Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Baumrind, 1971; Musito & García, 2004; Simons-Morton & Chen, 2009; Spera 2005; Steinberg, Blatt-Eisengart, & Cauffman, 2006). Encontra-se também bem documentada a associação entre o nível sociocultural dos pais e o sucesso académico dos filhos (Abreu et al., 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Schaller, Rocha, & Bashinger, 2007; Schlechter & Milevsky, 2010), sugerindo-se que o nível de habilitações literárias dos pais condiciona as aspirações e expectativas relativamente ao sucesso escolar dos filhos (Spera, 2005), o seu envolvimento na aprendizagem (Bempechat & Shernoff, 2012; Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012), ou ainda, os estilos de autoridade exercida (Silva, Morgado, & Maroco, 2012).

Relativamente aos estudos que têm vindo a desenvolver-se em torno dos efeitos do divórcio, as conclusões alcançadas não são reveladoras de consenso. Com efeito, a par de investigações que apontam para problemas de ajustamento social, afetivo e fraco desempenho escolar (Abreu et al., 2006; Amato, 2006; Beausang, Farrel, & Walsh, 2012; Hartman, Magalhães, & Mandich, 2011; Hetherington, 2003, 2006; Jeynes, 2002), outras apontam para associações não relevantes (Jeynes, 2002), bem como para o ajustamento emocional de filhos de pais divorciados (Hetherington & Stanley-Hagen, 1999). Face à dissonância das conclusões alcançadas pela investigação, autores sugerem que a dissolução dos laços conjugais não deve ser encarada como um fenómeno que determine *per se* as consequências que habitualmente se lhe associam, sendo necessário proceder ao estudo da influência de variáveis mediadoras, tais como: as características individuais dos jovens (Kelly & Emery, 2003), os recursos financeiros pós divórcio/separação (Jeynes, 2002), o apoio, envolvimento e as práticas parentais (Hetherington, 2006; Menning, 2006), ou a sintomatologia psicopatológica dos pais e o conflito intraparental (Amato & Fowler, 2002).

Outra das variáveis do contexto familiar que parece influir no EAE é, como sugerido pela revisão da literatura, o apoio dos pais, o qual tem vindo a ser consistentemente associado a uma melhor adaptação escolar, elevada autoestima, atitudes positivas face à escola, rendimento escolar, e menos problemas de conduta (Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Veiga & Antunes, 2005); exercendo a função de reforço positivo na realização de tarefas e sentimento de competência (Veiga & Antunes, 2005), bem como um efeito amortecedor de

contextos familiares adversos (Veiga, 2009). Conclusões alcançadas por outros autores apontam ainda para o contributo único da percepção de apoio dos pais, sendo referido que os adolescentes que reportam receber menos apoio destes, mesmo que compensados pelo apoio de outros significativos, como o grupo de amigos, são os que, ainda assim, apresentam mais problemas, quando comparados a adolescentes com maior percepção de apoio dos pais (Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010). Sob uma perspetiva motivacional do envolvimento, são também apontadas associações específicas de aspetos da percepção de apoio dos pais, como a discussão dos assuntos escolares e de laços de vinculação, com o sentido de competência, esforço empreendido nas aprendizagens, participação e persistência na sala de aula ou ainda, com o entusiasmo perante tarefas escolares complexas e desafiantes (Raftery et al., 2012).

Apesar dos estudos referidos, faltam investigações no campo da influência da família sobre o EAE. Assim, e tendo por base os elementos teóricos revistos, o estudo realizado teve como *objetivo geral* procurar estabelecer relações entre o EAE e variáveis do contexto familiar específicas. Apresenta-se, em seguida, a metodologia adotada.

## 2. Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, especificam-se, de seguida, os sujeitos da amostra envolvida no presente estudo, os procedimentos havidos, os instrumentos de avaliação utilizados, bem como as questões de estudo que orientaram o trabalho aqui apresentado.

### 2.1 Questões de estudo

A procura de respostas ao problema de investigação proposto conduziu ao levantamento das seguintes questões de estudo específicas: Q1 – *Será que o EAE varia em função da situação laboral (desemprego vs emprego) dos pais?*; Q2 – *Será que o EAE varia em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/divórcio) dos pais?*; Q3 – *Será que o EAE varia em função da percepção do estilo de autoridade (autoritário vs compreensivo) dos pais?*; Q4 – *Existirá relação entre o EAE*

e as habilitações literárias dos pais?; Q5 – Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio dos pais?.

## 2.2 Sujeitos e procedimento

No âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE-CED/114362/2009), desenvolvido a nível nacional por uma vasta equipa de investigadores e de professores universitários (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012), com autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012), a amostra foi constituída por 685 sujeitos de ambos os sexos (389 do sexo feminino e 296 do sexo masculino), alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade, pertencentes a escolas de considerável diversidade e abrangência territorial (do litoral e interior, norte, centro e sul do país), residentes em zonas urbanas e rurais e com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos. Após aplicação do inquérito global – que integrou os instrumentos seguidamente especificados – pela equipa de investigação constituída, foram selecionados os dados considerados relevantes para a problemática em estudo, sendo posteriormente analisados com o programa SPSS.

## 2.3 Instrumentos

Atendendo às questões que orientaram o presente trabalho, foram aplicados os instrumentos: “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola” (EAE-E4D); “Escala de Perceção de Apoio dos Pais” (EPAP); e um conjunto de perguntas acerca da família, no sentido de recolha de informação das variáveis consideradas, especificamente: situação laboral dos pais (desemprego/emprego), estilo de autoridade dos pais, habilitações literárias dos pais e existência de separação/divórcio. O primeiro instrumento foi constituído a partir de estudos anteriores, da revisão da literatura da problemática em foco, bem como de entrevistas realizadas (Veiga, 2013), e compreende a integração de quatro dimensões do envolvimento – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Esta escala é constituída por um total de 20 itens (distribuídos pelas dimensões do envolvimento consideradas), com opções de resposta de 1 a 6, numa escala tipo Likert (de totalmente em desacordo, a totalmente

em acordo). A “Escala de Percepção de Apoio dos Pais” (EPAP) é constituída por cinco itens. Tendo sido igualmente elaborada no âmbito do projeto supramencionado (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012), apresenta opções de resposta de 1 a 6, numa escala tipo Likert (de totalmente em desacordo, a totalmente em acordo). Ambas as escalas apresentam bons coeficientes de consistência interna e validade externa. Os restantes dados foram obtidos mediante um conjunto de perguntas fechadas com apresentação de respostas-tipo.

### 3. Resultados

Procede-se à apresentação dos resultados acerca da relação entre o EAE e as variáveis do contexto familiar dos alunos, mais especificamente com: a situação laboral dos pais (desemprego vs emprego); a coesão familiar (pais divorciados/separados vs pais não divorciados/não separados); a percepção do estilo de autoridade dos pais (autoritário vs compreensivo); as habilitações literárias dos pais; e a percepção de apoio dos pais.

**EAE e Situação laboral dos pais.** Conforme se verifica no Quadro 1, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no EAE, em função da variável situação laboral do pai (desemprego vs emprego), tendo-se registado resultados favoráveis ao grupo de alunos com pai empregado, em dois dos itens do EAE - referentes às dimensões cognitiva ( $t=1,945$ ;  $p<0.05$ ) e agenciativa ( $t=2,272$ ;  $p<0.05$ ). Verificou-se, por outro lado, que os resultados obtidos num dos itens do EAE, referente à dimensão cognitiva, mostraram-se favoráveis ao grupo de alunos com pai desempregado ( $t=-1,952$ ;  $p<0.05$ ).

**Quadro 1** — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral do pai (SiLa) - desemprego (D) vs emprego (E).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	SILA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	E	612	1,6879	,46373	1,945	,052*
		D	73	1,5753	,49771		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	E	612	1,4820	,50009	-1,952	,051*
		D	73	1,6027	,49272		
Agenciativa	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	E	612	1,6552	,47568	2,272	,023*
		D	73	1,5205	,50303		

Legenda: \*p < 0.05; \*\*p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

A respeito das oscilações no EAE em função da situação laboral da mãe (desemprego vs emprego), registaram-se significativas diferenciações em itens referentes às dimensões afetiva ( $t=2,397$ ;  $p<0.05$ ), ( $t=-3,033$ ;  $p<0.01$ ); comportamental ( $t=-2,160$ ;  $p<0.05$ ); e agenciativa ( $t=2,570$ ;  $p<0.01$ ), com resultados favoráveis para o grupo de alunos com mãe empregada.

**Quadro 2** — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral da mãe (SiLa) - desemprego (D) vs emprego (E).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	SILA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Afetiva	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	E	552	1,8768	,32895	2,397	,017*
		D	133	1,7970	,40376		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	E	552	1,0743	,26246	-3,033	,003**
		D	133	1,1579	,36602		
Comportamental	13. Perturbo a aula propositadamente.	E	552	1,0489	,21588	-2,160	,031*
		D	133	1,0977	,29809		



Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	E	552	1,7156	,45155	2,570	,010**
		D	133	1,6015	,49144		

Legenda: \*p < 0.05; \*\*p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

**EAE e Coesão familiar.** Conforme se verifica no Quadro 3, um dos itens do EAE, referente à dimensão comportamental, revelou diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos de alunos contrastados, observando-se resultados favoráveis ao grupo de alunos com pais não divorciados/não separados ( $t = -1,927$ ;  $p < 0.05$ ).

**Quadro 3** — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/não divórcio).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	SEP./DIV.	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Comportamental	15. Estou distraído(a) nas aulas.	Não	549	1,2295	,42090	-1,927	,054*
		Sim	136	1,3088	,46372		

Legenda: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\* p < 0,001; (Sep./Div. = separação/ divórcio).

**EAE e Perceção dos Estilos de Autoridade dos Pais.** Nos resultados obtidos a respeito da relação entre o EAE e as variáveis perceção do estilo de autoridade do pai (autoritário vs compreensivo) e perceção do estilo de autoridade da mãe (autoritário vs compreensivo), observaram-se, conforme se verifica no Quadro 4 e no Quadro 5, diferenças significativas entre as médias dos grupos contrastados, favoráveis tanto ao grupo de alunos com pai compreensivo, em itens referentes à dimensão comportamental ( $t = 2,154$ ;  $p < 0.05$ ), ( $t = 2,410$ ;  $p < 0.05$ ), como ao grupo de alunos com mãe compreensiva, referentes a itens da dimensão cognitiva ( $t = -2,928$ ;  $p < 0.01$ ); afetiva ( $t = 2,910$ ;  $p < 0.01$ ), ( $t = 2,207$ ;  $p < 0.05$ ); e comportamental ( $t = 2,152$ ;  $p < 0.05$ ), ( $t = 2,877$ ;  $p < 0.01$ ).

**Quadro 4** — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função da percepção do estilo de autoridade (PEA) do pai, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	PEA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	Aut	150	1,1133	,31806	2,154	,032*
		Comp	418	1,0598	,23742		
	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	150	1,1067	,30972	2,410	,016*
		Comp	418	1,0502	,21870		

Legenda: \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

**Quadro 5** — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função da percepção do estilo de autoridade (PEA) da mãe, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	PEA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Cognitiva	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	Aut	127	1,5748	,49633	-2,928	,004**
		Comp	473	1,7104	,45408		
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	Aut	127	1,1575	,36570	2,910	,004**
		Comp	473	1,0740	,26204		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	Aut	127	1,1417	,35016	2,207	,028*
		Comp	473	1,0782	,26881		
Comportamental	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	127	1,1024	,30432	2,152	,032*
		Comp	473	1,0507	,21970		
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	Aut	127	1,0630	,24391	2,877	,004**
		Comp	473	1,0169	,12908		

Legenda: \*p < 0.05; \*\*p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

**EAE e Habilitações Literárias dos Pais.** No Quadro 6, aparecem os coeficientes de correlação entre os itens do EAE e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe e habilitações literárias do pai, tendo-se observado a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ;  $p < 0.01$ ), no sentido esperado, entre itens do EAE - em todas as dimensões consideradas - e as habilitações literárias dos pais, podendo depreender-se que, quanto maior o nível de habilitações literárias dos pais, maior o EAE. Como esperado, os itens inversos do EAE (6 e 10; 11 a 14) aparecem negativamente correlacionados com as habilitações literárias dos pais.

**Quadro 6 —** Correlações entre os itens do envolvimento dos alunos na escola (EAE) e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe (HabMãe) e habilitações literárias do pai (HabPai).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	HABMÃE	HABPAI
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,109**	,053
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,167**	,164**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,160**	,108**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,033	-,095*
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,051	,082*
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,133**	,150**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,144**	,140**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,105**	-,118**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,094*	-,107**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,108**	-,105**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,083*	-,123**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,042	-,078*
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,093*	,080*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,125**	,079*
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,126**	,132**

Legenda: \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

**EAE e Percepção de Apoio dos Pais.** No que respeita às variáveis EAE e percepção de apoio dos pais, o Quadro 7 permite observar a existência de correlações estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ;  $p < 0.01$ ), no sentido esperado, entre a maioria dos itens do EAE e os itens da *Escala Percepção de Apoio dos Pais*. Dos resultados obtidos, sublinha-se a existência, na generalidade, de elevados níveis de significância estatística ( $p < 0.01$ ). Como esperado, os itens inversos do EAE (6 e 10; 11 a 15) aparecem negativamente correlacionados com os itens referentes à percepção de apoio dos pais.

**Quadro 7** — Correlações entre o envolvimento dos alunos (EAE) e a percepção de apoio dos pais.

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	PAP1	PAP2	PAP3	PAP4	PAP5	PAPTOT
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,135**	,179**	,217**	,154**	,118**	,221**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,181**	,205**	,304**	,192**	,198**	,298**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,159**	,091*	,147**	,157**	,106**	,189**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,147**	,222**	,293**	,192**	,222**	,294**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,121**	,118**	,192**	,149**	,132**	,199**

Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,131**	-,122**	-,134**	-,146**	-,135**	-,188**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,162**	,142**	,192**	,239**	,235**	,274**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,198**	,114**	,277**	,253**	,256**	,313**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,128**	,088*	,233**	,208**	,250**	,256**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,200**	-,141**	-,141**	-,200**	-,179**	-,245**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,185**	-,249**	-,117**	-,081*	-,136**	-,206**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,167**	-,259**	-,185**	-,110**	-,139**	-,231**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,124**	-,126**	-,095*	-,110**	-,134**	-,163**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor.	-,134**	-,192**	-,135**	-,137**	-,174**	-,211**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,121**	-,132**	-,130**	-,103**	-,050	-,149**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,145**	,182**	,328**	,165**	,162**	,270**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,092*	,089*	,192**	,147**	,096*	,174**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,092*	,106**	,242**	,119**	,128**	,190**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,069	,086*	,253**	,117**	,115**	,177**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,088*	-,021	,176**	,116**	,053	,123**

Legenda: \*p<0.05; \*\*p<0.01

PAP1 = “O meu pai interessa-se pelos meus estudos”; PAP2 = “A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”; PAP3 = “Os meus pais consideram-me um(a) aluno(a) inteligente”; PAP4 = “O meu pai gosta dos meus amigos”; PAP5 = “A minha mãe gosta dos meus amigos”; PAPtot = “Perceção do apoio dos pais, considerando a integração dos cinco itens específicos”.

#### 4. Discussão e conclusões

Numa perspetiva integradora dos resultados obtidos, é possível inferir a influência do contexto familiar sobre o EAE. Relativamente à influência da situação laboral dos pais, verificou-se que, nos grupos contrastados, as diferenças significativas foram favoráveis ao grupo de alunos com pais empregados, revelando os sujeitos deste grupo mais envolvimento; especificamente no que respeita ao planeamento das tarefas escolares e intervenções feitas em contexto de sala de aula, no caso da variável situação laboral do pai. Em relação à variável situação laboral da mãe, os resultados obtidos indiciam que o grupo de alunos com mãe empregada, comparativamente ao grupo de contraste, sente-se mais integrado na escola e coloca mais questões aos professores, enquanto que o grupo de alunos com mãe desempregada é o que denota mais sentimentos de isolamento e o que mais apresenta comportamentos disruptivos. Os dados analisados corroboram parcialmente estudos previamente realizados neste domínio (Crouter, 2006), com exceção dos resultados obtidos no item 5 do EAE, a respeito das análises diferenciais no EAE em função da situação laboral do pai. Ainda que os resultados possam provocar alguma perplexidade, parece defensável adiantar a hipótese de que a situação de desemprego dos progenitores (neste caso, o pai), poderá estar na base de uma maior disponibilidade para o acompanhamento e monitorização da atividade escolar. Esta linha de raciocínio aponta, por outro lado, para a possibilidade de existência de variáveis mediadoras na relação entre a situação laboral dos pais e o EAE, como os estilos de autoridade, o apoio, ou o nível de habilitações literárias dos progenitores; sendo possível encontrar em alguns estudos elementos que corroboram esta hipótese (Conger & Donnellan, 2007; Gutman & Eccles, 1999; Stevens & Schaller, 2011).

Quanto às diferenças no envolvimento em função da coesão familiar, os resultados obtidos, que vão no sentido de identificar o grupo de alunos de pais divorciados/separados como o que mais se distrai nas aulas, podem ser explicados a partir

das conclusões diferenciadas encontradas na literatura. Com efeito, se existem, por um lado, estudos a concluir associações entre a ausência de coesão familiar e problemas de ajustamento social, afetivo e escolar dos alunos (Beausang et al., 2012; Hetherington, 2003; Jeynes, 2002); outros confirmam a existência de variáveis mediadoras, que tanto podem atenuar como acentuar os efeitos negativos que habitualmente se associam ao divórcio, entre as quais se deixam elencar: as características pessoais e fase desenvolvimental dos filhos (Amato, 2006; Kelly & Emery, 2003), as práticas e estilos de autoridade parental (Hetherington, 2006), e a perceção de apoio da família (Veiga & Antunes, 2005) ou de outros significativos (Hetherington, 2003).

Relativamente à relação passível de ser estabelecida entre o EAE e a perceção dos estilos de autoridade dos pais, os dados obtidos no presente estudo, tendo-se revelado favoráveis ao grupo de alunos com pais compreensivos, encontram-se em consonância com o que tem vindo a ser alcançado na investigação, a qual sugere que o estilo compreensivo (ou democrático) dos pais é potenciador de um maior envolvimento dos alunos (Abreu et al., 2006; Simons-Morton & Chen, 2009; Spera, 2005), associando-se o estilo autoritário ao desenvolvimento de estratégias inadequadas, comportamentos de rebeldia, de hostilidade e de rejeição, baixa autoestima e hesitação no comportamento relacional (Abreu et al., 2006; Steinberg et al., 2006; Veiga & Antunes, 2005). Conforme se verifica nos resultados apresentados, os alunos com pai autoritário, quando comparados com o grupo de contraste, apresentam menos assiduidade e mais comportamentos disruptivos. Considerando a variável estilo de autoridade da mãe, foi também possível verificar que o grupo de alunos com mãe compreensiva procura relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas entre si. Por seu turno, o grupo de alunos com mãe autoritária revela menor envolvimento afetivo e comportamental, indiciando sentimentos de isolamento e de exclusão, bem como comportamentos disruptivos.

Quanto à relação entre o EAE e o nível de habilitações literárias dos pais, os resultados vão ao encontro das conclusões alcançadas em trabalhos anteriores (Raftery et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005). De acordo com alguns estudos, a associação estabelecida entre as duas variáveis pode encontrar justificação nas expectativas de sucesso escolar que os pais com habilitações literárias mais elevadas depositam nos seus filhos, o que se traduz em comportamentos de maior monitorização das tarefas escolares, maior envolvimento na vida escolar dos filhos, bem como em níveis superiores de apoio prestado (Bradley & Corwyn, 2002; Raftery

et al., 2012; Spera, 2005; Veiga & Antunes, 2005). Em termos das implicações destes dados para o campo educativo, parece defensável alertar-se para a necessidade de reflexão sobre o efeito condicionante que o nível sociocultural dos pais pode exercer sobre o envolvimento e desempenho escolar dos alunos, antevendo-se a necessidade de operacionalizar programas de intervenção que assegurem efetivamente a desejável igualdade de oportunidades no campo educativo, contrariando desse modo potenciais mecanismos de reprodução social.

Os resultados obtidos, que vão no sentido de estudos algo congéneres (Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Wang & Eccles, 2012), permitem também inferir que, quanto maior a perceção de apoio dos pais – expresso em atitudes e comportamentos específicos, como a aceitação, a valorização do esforço e das características pessoais dos alunos, a manifestação de estima e de cuidado –, maior o EAE, em todas as dimensões que o constituem. Numa ótica integradora dos resultados obtidos, parece defensável colocar-se a hipótese de que, mais do que a coesão familiar, a situação laboral dos pais, ou mesmo o nível de habilitações literárias, o fundamental para os alunos é a perceção dos pais como fonte de apoio; ideia já adiantada em anteriores estudos (Abreu et al., 2006; Conger & Donnellan, 2007; Hetherington, 2006; Stevens & Schaller, 2011; Veiga & Antunes, 2005). Assim, os resultados conduzem, por outro lado, ao pensamento de que a promoção do EAE poderá passar pela elaboração de programas de intervenção junto das famílias, com vista ao exercício adequado e profícuo da autoridade, bem como à consciencialização para a importância que o apoio da família desempenha no caminho desenvolvimental dos jovens e no seu envolvimento na escola.

**Nota:**

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social - do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2014, sob o título: *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes*, com orientação do segundo autor. Trata-se de um produto do projecto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção / Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga.



## Referências

- Abreu, M., Veiga, F.H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006).** Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares et al. (Orgs.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp.194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abreu, S. (2014).** *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Amato, P.R. (2006).** Marital Discord, Divorce, and Children's Well-being: Results from a 20-Year Longitudinal Study of Two Generations. IN A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Family Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 179-202). New York: Cambridge University Press.
- Amato, P.R., & Fowler, F. (2002).** Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity. *Journal of Marriage and the Family*, 64(3), 703-716.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000).** Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Baumrind, D. (1971).** *Current patterns of parental authority*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Beausang, J., Farrell, A., & Walsh, K. (2012).** Young people whose parents are separated or divorced: A case for researching their experiences at the intersection of home and school. *Educational Research*, 54(3), 343-356.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J. (2012).** Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.315-342). New York: Springer.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002).** Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Conger, R.D., & Donnellan, M.B. (2007)** An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Crouter, A. (2006).** Mothers and fathers at work: implications for families and children. IN A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Family Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 135-153). New York: Cambridge University Press.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004).** School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gutman, L.M., & Eccles, J.S. (1999).** Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African American and European American single and two-parent families. *Child Development*, 70(6), 1464-1476.

- Hartman, L.R., Magalhães, L., & Mandich, A. (2011).** What Does Parental Divorce or Marital Separation Mean for Adolescents? A Scoping Review of North American Literature. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(7), 490-518.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000).** Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Hetherington, E.M. (2003).** Social Support and the Adjustment of Children in Divorced and Remarried Families. *Childhood*, 10(2), 217-236.
- Hetherington, E.M. (2006).** The influence of conflict, marital problema solving and parenting on children's adjustment in nondivorced, divorced an remarried families. IN A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Family Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 203-237). New York: Cambridge University Press.
- Hetherington, E.M., & Stanley-Hagen, M. (1999).** The adjustment of children with divorced parents: A risk and resilience approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 129-140.
- Jeynes, W.H. (2002).** Does Parental Involvement Eliminate the Effects of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents?. *Journal of Divorce & Remarriage*, 37(1-2), 101-115.
- Jimerson, S.J., Campos, E., & Greif, J.L. (2003).** Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalil, A., & Ziol-Guest, K.M. (2008).** Parental employment circumstances and children's academic progress. *Social Science Research*, 37(2), 500-515.
- Kelly, J.B., & Emery, R.E. (2003).** Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 52(4), 352-362
- Lam, S., Wong, B.P.H., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding Student Engagement with a Contextual Mode. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Lamborn, S.D., Brown, B.B., Mounts, N.S., & Steinberg, L. (1992).** Putting School in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. In F.M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 53-181). New York: Teachers College Press.
- Menning, C. (2006).** Non-resident fathering and school failure. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1356-1382.
- Musitu, G., & García, J.F. (2004).** Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.

- Raftery**, J.N., Grolnick, W.S., & Flamm, E.S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). New York: Springer.
- Reschly**, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Moving From “Context Matters” to Engaged Partnerships With Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Rueger**, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Schaller**, A., Rocha, L.O., & Barshinger, D. (2007). Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their child’s education despite their own levels of education. *Early Childhood Education Journal*, 34(5) 351-356.
- Schlechter**, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education: associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence, *Educational Psychology*, 30(1), 1-10.
- Silva**, J.C., Morgado, J., & Maroco, J. (2012). The Relationship between Portuguese Adolescent Perception of Parental Styles, Social Support, and School Behaviour. *Psychology*, 3(7), 513-517.
- Simons-Morton**, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Spera**, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Steinberg**, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.
- Stevens**, A.H., & Schaller, J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children’s academic achievement. *Economics of Education Review*, 30, 289-299.
- Veiga**, F.H. (2009). Students’ Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.
- Veiga**, F.H. (2011). Implementação de um Projecto de Envolvimento dos alunos em escolas Portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero, & J.D. Valdivieso (Orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F.H., & Antunes, J.** (in press, 2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.
- Veiga, F.H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S.** (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J.M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp.117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Wang, M.T., & Eccles, J.S.** (2012). Social Support Matters: Longitudinal effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wentzel, K.** (2012). Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 479-488). New York: Springer.
- Woolley, M.E., & Bowen, G.L.** (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.